

## 研究動向

地域をつくる生涯学習・社会教育学の展開  
—— 社会変動と教育再編のもとでの研究動向 ——丹 間 康 仁<sup>\*</sup>  
Yasuhito TAMMA

## 1. 激動の時代にある地域と教育への視点

## (1) 生涯学習・社会教育学における現代的課題

日本は今、人口減少社会かつ3.11後社会という時代の局面にある。この激動の時代にあって、生涯学習・社会教育学はいかなる研究課題に取り組んでいるか。変容する地域をフィールドに、子どもから高齢者までの生涯にわたる学習を視野に入れた本研究領域の枠組みは実践的な意義を有する。他方で、政策的にみれば、地方分権改革の推進のもとで、行政的公共性は縮小に向かっている。2003年の地方自治法の改正によって、社会教育施設の指定管理者による運営が広がった。さらに、2006年に教育基本法が改正され、その後、社会教育関連法の改正が続いた。生涯学習・社会教育をめぐる法制度や施設整備・職員配置の基盤は、次第に脆弱化していくかにみえる。時代の転換期に進む社会変動と教育再編の趨勢を捉えて、それらの動きを組み替えていく理論を構築していく必要がある。

地域に目を向ければ、地方分権一括法のもと、2000年代に入って市町村合併が急速に進んだ。過疎化と高齢化に喘ぐ地域は、自治体のさらなる周縁に置かれた。そのなかで「限界集落」<sup>(1)</sup>や「買い物難民」<sup>(2)</sup>の存在に社会的な関心が寄せられた。地域の人口や産業の変動とそれともなう暮らしの変容を象徴する問題提起であった。その後、2011年3月11日、東日本大震災と福島第一原発事故が発生した。3.11を境に、これまで当たり前存在していたはずの地域と暮らしの前提が揺るがされた。それまでも科学と政治のあいだに生じる葛藤は指摘されてきたが<sup>(3)</sup>、震災と原発がその現実を露わにした。地域や暮らしのなかで「学ぶ (learn)」ためには、いったん「学びほぐす (unlearn)」必要があるという学習観を、生涯学習・社会教育学の論題として引き取っていくことが求められる<sup>(4)</sup>。

---

<sup>\*</sup>日本学術振興会特別研究員

社会それ自体の持続可能性が問い直されるなかで、いのち、くらし、つながり、感情をはじめ、生きることそのものにまなざしを向ける研究が『希望への社会教育』<sup>6)</sup>を提起している。3.11後社会の生涯学習・社会教育学は、「希望」を語ることのできる教育学の創造に向かうべきであると論じられている。東日本大震災の被災地で暮らす人々が「日常」を取り戻す過程に寄り添い、状態調査を通して人々の学びに迫ろうとする研究をはじめ<sup>6)</sup>、今なお原発事故の被害を受け続ける福島県飯舘村の人々が、それまでの「までい」な村づくりを無にせず、いのち、健康、なりわいを守り、歴史の客体から主体へと変容する過程を見守る研究が取り組まれている<sup>7)</sup>。3.11後社会において、生涯学習・社会教育学に課せられた論題は大きい。

## （２）地域を主題とする生涯学習・社会教育学の展開

2014年、「地方創生」の国策を進めようとする立場から、いわゆる「増田レポート」が公表された。日本の将来人口推計に基づく「地方消滅」論の提起である<sup>8)</sup>。報告では896市区町村が「消滅可能性都市」に名指しされた。課題への対応や将来への危機感に焦燥する地域は、どこに「希望」を見出せばよいのか。地域社会学からは、農山村における地域づくりの実践の蓄積を踏まえて、都市で暮らす若い世代の「田園回帰」の動きが捉えられて、「増田レポート」に対する反論が示された<sup>9)</sup>。このように地域の持続可能性をめぐる議論が高まる時代であるからこそ、生涯学習・社会教育学の領域からは地域再生に向けた「地域学習の創造 (Dynamics of Community-based Learning)」<sup>10)</sup>が提起されている。それは、「住民グループや地域自治組織、行政・公共機関、各段階の学校・社会教育機関、NPO・NGO・協同組合などの非営利経済・社会セクター、民間企業あるいはその社会貢献活動部門などの多様な担い手が、単独でまたは相互に連携・協働して地域再生・課題解決の方途を探り、『維持可能な地域』を追求する学び」<sup>11)</sup>を描くという論題である。地域再生をテーマにすることで、他の科学分野から参照される学問領域として生涯学習・社会教育学を確立させていくことが目指されている。

人口減少と脱成長の社会への転換は、人口増加と経済発展を前提としてきた既存の教育モデルを再考する機会である。国立社会保障・人口問題研究所が公表した2012年1月時点での日本の将来人口推計によれば、出生中位・死亡中位の場合、14歳以下の子どもの人口は、2010年から2060年までの50年間で約53%減少する<sup>12)</sup>。

一方で、全人口に占める65歳以上の老年人口の割合は、出生中位・死亡中位の場合、2060年時点で39.9%に及ぶと予測される<sup>(13)</sup>。推計どおりに少子高齢化が進めば、医療福祉や社会保障はもとより、教育システムへの影響は計り知れない。少子化に対応した学校の存続と再編のあり方や教育システムの持続可能性をめぐる議論はもちろん、超高齢社会における生涯学習・社会教育施設と行政のあり方を探究していく必要がある。教育学が単独で解けない問題に取り組んでいくべく、「地域づくり教育」<sup>(14)</sup>や「社会教育福祉」<sup>(15)</sup>の理論が構想されている。生涯学習・社会教育学領域を、環境学や社会学をはじめ、地域づくり論や地域福祉学などの関連領域へ架橋していこうとする研究が進められている。

### (3) 本稿の構成

こうしたなかで本稿は、最近10年間の生涯学習・社会教育学研究の動向を、地域に焦点を当てて考察するものである。本誌『筑波教育学研究』において、生涯学習・社会教育学領域の研究動向がまとめられるのは、2005年に刊行された第3号に続いて2回目である。第3号の研究動向では、手打（2005）が2000年から2004年までの5か年を対象に、日本社会教育学会と日本生涯教育学会の年報に取り上げられた特集テーマの代表的な論稿をレビューした<sup>(16)</sup>。手打（2005）は、日本社会教育学会の年報が政策批判的な研究の傾向を有するのに対して、日本生涯教育学会の年報は政策の根拠を理論的に解明したり具体化の方向を示したりしていると分析して、両学会のスタンスの違いについて指摘した。

これを引き継ぐ本稿では、対象期間をその後の2005年以降に設定したうえで、地域を主題とする研究にコーパスを絞り込む。手打（2005）と同様に、日本社会教育学会（1954年設立）と日本生涯教育学会（1980年設立）の各年報を主な対象に、特集テーマの論文を中心に上げる。むしろ、学会年報として企画された特集テーマのみをもって、本領域の研究動向の全容を解明するには至らない。なぜなら、生涯学習・社会教育学の研究対象は、ファジィな広がりを持っているからである。行政領域でいえば、文部科学省と教育委員会の所管から現状では外れている対象を積極的に上げる研究も少なくない。このような研究領域としての「ごった煮」的な性格を踏まえて、主要学会の年報の特集テーマを中心軸に据えて研究動向を明らかにする。学会年報の特集テーマは、時代の趨勢や会員の研究状況を踏まえて設定され、共同の議論を経て生み出された系統的な成果である。

本稿では、日本社会教育学会と日本生涯教育学会の各年報の特集テーマを考察しながら、必要に応じて、日本公民館学会（2003年設立）や日本学習社会学会（2004年設立）での成果と関連する重要な学術書や研究論文を取り上げる。

## 2. 地域の学習を支える生涯学習・社会教育の基盤整備

### （1）教育基本法と社会教育法の改正をめぐる論調

2006年12月、教育基本法が改正された。生涯学習・社会教育学の研究領域では、とくに第3条、第12条、第13条をめぐる議論が高まった。2008年6月には社会教育法が改正された。法改正の問題点や可能性、法案の検討過程を究明する論文が発表された。

日本生涯教育学会では、社会教育法の改正同年に年報で特集『法改正をめぐる生涯学習の新たな基盤整備』を組んだ。巻頭言では小山（2008）が、「改正教育基本法における第3条（生涯学習の理念）の意義は極めて大きい」<sup>(17)</sup>と評価した。同特集で廣渡（2008）は、教育基本法第3条と社会教育法第5条を取り上げ、法の審議過程と実践事例を踏まえて、学習成果の活用について考察した<sup>(18)</sup>。行政事務として学習成果の活用機会を提供することが規定された点をポジティブに捉えつつ、学習の自由という観点から、学習成果の活用に至る囲い込みを排除することが課題であるとした。

これに対して、日本社会教育学会では、教育基本法と社会教育法の改正を総括したプロジェクト研究のまとめとして、2010年刊行の年報テーマを『教育法体系の改編と社会教育・生涯学習』とした。井上（2010）は、戦後改革以降の歴史的な考察を踏まえつつ、教育基本法の改正から社会教育法の改正に至るプロセスを分析した<sup>(19)</sup>。そのうえで、「生涯学習がはじめて教育基本法に位置づけられた結果が、『権利としての教育』から『義務としての教育』に転換し、生涯学習と社会教育の変質をもたらすことになった」<sup>(20)</sup>と指摘した。長澤（2010）は、改正教育基本法の第3条に「生涯学習の理念」が規定された過程を分析して、同条の法理念には社会権的思想と自由権的思想として学習権を保障する考え方がみられず、新自由主義的で新保守主義的な生涯学習観に陥っていると批判した<sup>(21)</sup>。さらに姉崎（2010）は、教育基本法と社会教育法の改正を統合的に捉えて検討した<sup>(22)</sup>。社会教育法の改正について、「新たに市場主義的競争における個人の学習活動の奨励及びその学習成果の評価を掲げ、同時にそうした学習が、究極において国家社会

を含めた社会全体の要請に応えるものになるべきであるという国家規範目標を持ち込んだことである」<sup>(23)</sup>と批判を投げかけた。

姉崎（2010）によれば、2006年の教育基本法の改正に多くの学会がアクションを起こしたのに対して、2008年の社会教育法の改正に正式な態度表明を示した学会はなかった。しかし、教育基本法と社会教育法の改正をめぐっては、改正法への理解を迅速かつ積極的に発信した日本生涯教育学会の年報と、プロジェクト研究での議論を重ねたのちに批判的な視点を提起した日本社会教育学会の年報とのあいだで、対照的な論調を読みとることができる。かつて手打（2005）が指摘したように、2つの学会のあいだにスタンスの違いが見出された。

国内での教育法の改正を背景に、法制度をめぐって、海外に視野を向ける研究が進んでいる。韓国については、平生教育法の課題を明らかにした李（2010）の研究がある<sup>(24)</sup>。また、中国における生涯教育法の立法構造を探究した研究が、呉・黄・上田（2014）によって日本へ紹介された<sup>(25)</sup>。法の解釈や創造をめぐる研究者の立ち位置が問われるなかで、政策への一面的な迎合あるいは一方的な批判に留まらない議論の展開が求められよう。

## （2）学校・家庭・地域の連携と生涯学習・社会教育学

改正教育基本法では、第13条に学校・家庭・地域の連携が明記された。これを受けて、学校教育や家庭教育と生涯学習・社会教育の関係をめぐる議論が高まった。コミュニティ・スクールや学校支援地域本部事業などの具体的な施策に関する研究が取り組まれた。

コミュニティ・スクールの全国的な実態を調査した佐藤（2013）は、コミュニティ・スクールへの指定が地域にもたらす意義を検討した<sup>(26)</sup>。コミュニティ・スクールを核にコミュニティづくりを進める必要がある、「外部との接点を持つことによって『新しい知』を取り込むコミュニティこそが、これからの時代に期待される地域学習社会なのである」<sup>(27)</sup>と結論づけた。さらに、出口（2015）は、学校づくりから地域づくりに視野を広げながら文部科学省が進めてきたコミュニティ・スクールの普及政策を振り返って、国の進める「地方創生」の実現に教育が果たす役割を提起した<sup>(28)</sup>。生涯学習を「新しい公共」づくりの文脈に位置づけて、「地域住民が自ら学び、支え合う力や知恵を持ち、学んだ成果を生かすことが『新しい公共』づくりにつながる」<sup>(29)</sup>と主張した。

これらの見方と対照的に、上野（2009）は、学校教育に対する社会教育の位置づけを明治の近代学校教育制度の草創期に遡って考察した<sup>(30)</sup>。上野（2009）は、「改正教育基本法をみる限りでは、社会教育の役割は『家庭教育』の『代位』であり、学校教育を『補足』する地域社会の代表者に位置づけられようとしている」<sup>(31)</sup>と解釈して、「社会教育の再編成の方向は、地方分権推進の下で教育行政としては縮減の方向をたどり、かわって家庭と学校の『補足』と『代位』を求められるという形態で再編が進まざるを得ない」<sup>(32)</sup>と批判した。学校・家庭・地域の連携にあたって、「単に家庭教育の『肩代わり』や学校教育の『人手不足』を解消する装置として社会教育が機能するということではないだろう」<sup>(33)</sup>として、地域教育改革への展望を提起した。

以上のとおり、学校・家庭・地域の連携をめぐっては、未来志向で地域づくりと「地方創生」を視野に入れて政策に意義を見出そうとする研究とともに、一方で、歴史を顧みることによって政策の課題を明らかにしようとする研究が取り組まれている。このような視座を踏まえて、日本社会教育学会はプロジェクト研究を組織して、2011年刊行の年報の特集テーマを『学校・家庭・地域の連携と社会教育』として企画した。社会教育が学校支援化していく動きを検討するとともに、社会教育行政が学校教育行政に包摂されるという懸念について議論を深めた<sup>(34)</sup>。

この年報において梶野（2011）は、地域教育という枠組みを導入して、社会教育と学校教育の二分論を乗り越える方策を考察している<sup>(35)</sup>。地域教育というプラットフォームのもとに、多元参加型教育コミュニティをつくる方策についての議論である。また、佐藤（2011）は、コミュニティ・スクールの社会教育的な意義を明らかにするため、学校ガバナンスに留まらない地域ガバナンスの仕組みを提起している<sup>(36)</sup>。学校運営協議会を地域ガバナンスの公共空間として捉えて、学校を媒介にして生まれる地域課題の学びや成人の学習に焦点を当てている。

以上のように、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部事業をめぐる生涯学習・社会教育学の研究は、学校教育の枠組みを越えたところで連携の意義や課題を議論している動向にある。志々田・佐々木・天野（2015）は、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部事業を、「地域とともにある学校づくり」に留まらない「学校とともにある地域づくり」の仕組みとして捉えている<sup>(37)</sup>。校長や教頭を中心としたインタビュー調査に基づいて「協働活動」を類型化した結果、学校と地域が協働に至る4段階を構想した。その段階を順に挙げると、「情報共有の

関係づくり (networking)」、[「依頼・協力の関係づくり (coordinating)」、[「地域とともにある学校づくり (cooperating)」、[「学校とともにある地域づくり (collaborating)』である。最終段階では、「大人どうしの学びあい」が展開していることが不可欠である」<sup>(38)</sup>として、協働のための相互学習の重要性を提起している。

さらに、学校・家庭・地域の連携をめぐっては、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部事業以外にも多様な実践が展開されている。柴田（2011）は、岩手県盛岡市におけるキャリア教育支援ネットワークを事例として、子育ての地域環境を醸成する活動にかかわる成人の学びあいの過程と循環を明らかにした<sup>(39)</sup>。明石・岩崎・金藤ほか（2012）は、放課後子ども教室を研究の起点としつつ、児童の放課後活動とその支援に焦点を当てて、ドイツ、フランス、イギリス、韓国との国際比較研究に取り組んだ<sup>(40)</sup>。これらの成果は、子どもを取り巻く大人の関係づくりや子どもの過ごす時間と空間に焦点を当てた研究として、連携・協働論を教育の問題から社会の問題に引き上げて考察する視点を提起している。

以上のような議論を背景に、中央教育審議会は、2015年12月に「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」を示した。答申は、地域から学校への支援という既存の枠組みを、地域と学校の連携・協働という体制に転換して、子どものみならず大人も学び合う関係づくりを構想している。その具体策が、学校支援地域本部を地域学校協働本部へ発展させる道筋である。学校教育を鏡にしたときに映し出される生涯学習・社会教育のありようが問われている。

### 3. 地域と教育をつなぐ施設と職員の専門性

#### （1）公民館の機能と位置づけをめぐる議論

生涯学習・社会教育施設のなかでも、地域配置の原則に基づいて、住民の日常生活にもっとも身近な範域に設置されているのが公民館である。日本公民館学会では、2006年に『公民館・コミュニティ施設ハンドブック』<sup>(41)</sup>をまとめた。公民館・コミュニティ施設をめぐる基本的な事項を解説した便覧である。編纂にあたっては、公民館の有する地域施設としての機能を捉えたうえで、「多種多様な地域市民活動にも視野を拡大し、関連して公民館研究の裾野を広くしていく課題が意識された」<sup>(42)</sup>とされる。その後、日本公民館学会は2010年に『公民館のデザイン』<sup>(43)</sup>を刊行した。全国各地で多様な広がりをみせる公民館の実像に迫り、これからの

施設づくりの展開方策を描いた体系図である。同書が施設空間論に一つの章をあてて構成されたように、公民館学は、生涯学習・社会教育学に包摂される特定領域ではなく、建築学などと共同研究を進める総合領域として体系化されている。

地方分権改革のもと、公民館は、首長部局への移管や正規職員の引き揚げという再編の波にさらされている。小池・天野・佐竹（2009）が指摘するように、公民館のコミュニティセンターや自治公民館への変質は、さまざまな形態で進んでいる<sup>(44)</sup>。さらに、公民館が行政主導でコミュニティセンターへ改組されていく過程が、手打・上田・丹間（2011）によって報告されている<sup>(45)</sup>。

以上のような公民館の再編について、荒井（2007）は、1970年代からのコミュニティ政策の目的の変化を振り返って、公民館の教育機関としての独立性を主張している<sup>(46)</sup>。首長部局への移管は、「公民館がコミュニティ政策に飲み込まれ、『教育機関』としての機能・緊張感を失い、地域サービスの『協働』の担い手として諸団体を組織化する、その意味で『新しい公共』のつくり手を調達する道具として位置づけられる危険性が危惧される」<sup>(47)</sup>として、原理的な批判を展開している。これに対して、松田（2009）は、補完性の原理を参照しながら、熟議を通した民主主義の実現の場として公民館を位置づけている<sup>(48)</sup>。公民館を教育機関として限定的に捉えず、「公民館は学びの場であるとともに地域づくりの場であり、そのことを通して地域に民主主義を実現する場である」<sup>(49)</sup>として、実践的な視点を提起している。さらに、添田（2009）は、北海道標茶町でのフィールド研究に基づき、社会教育の論理とコミュニティの論理の相互作用のなかに公民館を位置づけている<sup>(50)</sup>。また、公民館実践を展開していくうえで、公立図書館や地域博物館の方法論を取り入れて考察した生島（2008）は、地域社会教育施設としての公民館論を提起している<sup>(51)</sup>。地域の外部環境の変容と期待を捉えた公民館のあり方が論じられている。

公民館をめぐるのは、制度基盤の脆弱化や施設の移管・再編という国内の事情とは対照的に、海外からの日本の公民館（Kominkan）への注目が高まっている。手打（2010）は、日本の社会開発や地域振興のなかでの公民館の位置づけを踏まえつつ、東アジア諸国で展開するCLC（Community Learning Centre）の実践を明らかにした<sup>(52)</sup>。大安（2012）は、タイにおけるCLCを事例として、日本の公民館との共通項を踏まえつつ、住民の参加と協働の課題を考察した<sup>(53)</sup>。日本の公民館と海外のCLCをめぐる、関係者が相互に調査訪問するという国際的な交流が



積み重ねられ、2014年10月には、岡山市で「ESD 推進のための公民館-CLC会議—地域で学び、共につくる持続可能な社会—」が開催された。公民館-CLCを国際的に研究していくネットワークづくりの過程が、内田（2014）によって詳しく記録されている<sup>(54)</sup>。

## （２）生涯学習・社会教育を支える専門職員論の探究

生涯学習・社会教育学領域で養成している専門職員の一つに、社会教育主事がある。市町村や都道府県の教育委員会事務局で、社会教育を行う者への専門的・技術的な助言・指導にあたる職員である。しかし、市町村教育委員会に置かれる社会教育主事の数、減少の傾向を辿っている。時代に応じた専門職員のあり方を探究することが求められている。

日本社会教育学会は、生涯学習・社会教育に携わる職員の専門職像を社会に発信・提案するため、2009年に企画出版として『学びあうコミュニティを培う』<sup>(55)</sup>を刊行した。生涯学習・社会教育に関わる職員として、公民館主事、社会教育指導員、学校教員、男女共同参画センター職員、ユースワーカー、保育士、児童館職員、社会福祉関係職員、保健師などを取り上げた。これらの職員を〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターと位置づけたうえで、社会教育主事はコーディネーターのコーディネーターであると捉えた。知識基盤社会における社会教育主事の役割を明らかにして、学会の責務として、その養成カリキュラムの研究開発、生涯にわたる力量形成を支援する専門職大学院の研究開発、職員の配置・活用に対する現状評価と向上方策に関する政策研究を掲げた。

社会教育主事をめぐっては、学校教育とのかかわりのなかで専門性を議論する研究がみられる。佐久間（2011）は、社会教育主事の養成と登用の実態に迫り、その存在意義を高める方策について検討した<sup>(56)</sup>。登用よりも研修と実践が重要であること、登用の在り方の実態把握と検証が必要であること、資格・職務経験をキャリアとして評価する仕組みが必要であることを提起した。任用資格に対する信頼を回復するため、学校教育との関係において存在意義をアピールすることに解決の糸口を見出している。また、廣瀬（2011）は、学校・家庭・地域の連携事業や活動を、社会教育主事が担当することの意味を考察した<sup>(57)</sup>。栃木県内5市町の社会教育主事等に聞き取り調査を行った結果、現場では『『学校支援』という文科省の設定した意図は、これまでみてきたように当初は意識されつつも、事業の進

展に伴い、地域連帯感の形成、人のつながり、まちづくりといった社会教育本来の目的に向かわざるを得なくなった」<sup>(58)</sup>と分析している。その意味を、「学校のニーズに対応する学校支援というよりも人々の学習の成果やボランティアの主体性を尊重した社会参加の場として学校を捉えていくことにある」<sup>(59)</sup>と結論づけている。

一方、社会教育関連職員のなかでもとくに公民館主事や公民館長を対象に、現場の職員と共同研究を展開しているのが日本公民館学会である。同学会では、年報の特集テーマとして、職員問題を連続して取り上げた。公民館主事について議論したのが2011年の年報『公民館職員研究の現状と課題』、公民館長についてまとめたのが2012年の年報『公民館職員研究Ⅱ—体験的公民館長像・公民館長論』である。そのなかで上杉（2011）は、公民館主事の専門性をめぐって、関連学会での議論を整理した<sup>(60)</sup>。公民館主事の専門性は、スペシャリストというよりジェネラリストであるとしたうえで、そのポイントを「住民自治能力の向上・学習者の自己教育の発展を目指して、住民の組織化・集団づくり・地域づくり、生活課題の学習課題化・学習情報提供・学習内容編成・学習方法の提示などでの学習者の援助、その観点からの講師への援助などが考えられる」<sup>(61)</sup>と整理した。専門性と専門職性は関連しつつも分けた考察が必要であるとしたうえで、専門職性の根拠として、「教育が教化や宣伝にならないためにも、行政機関などでなく自律性を持った教育機関で行われることが求められる」<sup>(62)</sup>と論じた。公民館主事が教育機関独自の職員であるべきところ、一般の職員異動で措置されている実態は適切でないと批判した。一方、実態として全国の半数以上が非常勤職員である公民館長については、職務に関する研究が十分深められてこなかった。こうした問題意識のもと、佐藤（2012）は、公民館関係者による過去の主要文献から公民館長像の描かれ方を整理した<sup>(63)</sup>。そのうえで、公民館長研究の基礎的な取り組みとして、公民館長経験者の体験的な職員像が特集に寄せられた。

2015年には、日本社会教育学会が『地域を支える人々の学習支援』<sup>(64)</sup>を刊行した。社会教育関連職員をめぐっては、地域再生などの実践から期待がある一方、職員を取り巻く環境の変化や大学での養成課程における課題が指摘される<sup>(65)</sup>。同書は、社会教育関連職員の資格制度や養成方策について、地方自治体の取り組み、大学における実践、海外における取り組みについて事例を集めた。社会教育関連職員の専門性の構築と社会的地位の向上という道筋を切り拓いていく試みである。

#### 4. 地域を創造する実践へのアプローチ

##### (1) グローバル化のなかでのローカルな知への接近

21世紀は、グローバリゼーションの時代である。地域を固有の場として展開されている生涯学習・社会教育の実践が、グローバリゼーションの動きにどう向き合っていくかが問われている。日本社会教育学会は、2005年の年報の特集テーマで『グローバリゼーションと社会教育・生涯学習』を企画した。これに呼応して、2008年の年報の特集テーマを『〈ローカルな知〉の可能性—もうひとつの生涯学習を求めて—』としてまとめた。グローバルからローカルへと、グローバリゼーションに対する問題意識が継承されている。

山田（2005）は、北海道別海町をフィールドに、政府の酪農近代化に抗うマイペース酪農を取り上げて、地域づくりのための学習と主体形成について論究した<sup>(66)</sup>。小栗（2005）は、鹿児島県垂水市の農村地域をフィールドに、地域で暮らし続けることと学習を結びつける「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development, ESD）」に可能性をみている<sup>(67)</sup>。さらに、降旗（2005）は、「国連持続可能な開発のための教育の10年（United Nations Decade of Education for Sustainable Development, UN-DESD）」の思想の起源と実践の現状を踏まえたうえで、地域を人と自然の関係で捉え直す視点を提起した<sup>(68)</sup>。

グローバリゼーションのなかで生涯学習・社会教育の実践に目を向けるとき、前平（2008）は、場のダイナミズムとともに、個人の身体や生き方を含んだ固有の知を捉えた<sup>(69)</sup>。地域社会と社会教育について、「社会教育の〈社会〉とは、何よりも自らが生きる、育ち、働く地域社会を指すのであり、地域社会を抜きにして社会教育は語れない」<sup>(70)</sup>と論じた。また、地域学と地元学にローカルな知への視点を得た廣瀬（2008）は、地域学・地元学が持つ社会教育・生涯学習としての意味を検討した<sup>(71)</sup>。「地域学は、それ自体がストレートに〈ローカルな知〉と理解されるのではなく、見過ごしてしまいそうな土着の暗黙知や局所的で個人的な知に気づく学びが保障されることによって、〈ローカル〉な知であることが担保される」<sup>(72)</sup>と示された。

ローカルを「自己」という場に求めた末本（2008）は、語り手と聞き手が人生の経験を共同探究していく実践の営みとして、ライフ・ストーリーの研究方法論を探究した<sup>(73)</sup>。こうした〈ローカルな知〉に迫る社会教育学の方法論をめぐることは、安藤（2008）が、民俗学と文化人類学の知見を踏まえて、フォークロリズム

の視点から、青年集団や子ども集団が〈教育的〉な存在へと抽象化・美化されていく言説の生成過程を明らかにした<sup>(74)</sup>。実践に対する〈教育的〉なまなざしが安易にモデル化されることに留保が示され、前提となるコンテキストに置き戻して考察する必要性が提起された。

一方、ローカルな実践として人間の暮らしを理解しようとすれば、地域のみならず生活への視点が重要となる。池谷（2009）は、労働と余暇という二分論では捉えきれない働き方の実態を踏まえて、ワーク・ライフ・バランスの抱える課題を明らかにした<sup>(75)</sup>。また、岡（2007）は、草の根福祉 NPO の生活援助について考察するなかで、契約関係に回収されない新たな共同性として、暮らしの関係性を再構築する道筋を展望した<sup>(76)</sup>。

## （２）持続可能な地域をつくる生涯学習・社会教育学

現代の生涯学習・社会教育学は、人口減少社会への問題意識と持続不可能な社会への危機意識をオーバーラップさせている。日本生涯教育学会は、2013年の年報で特集『人口減少社会の生涯学習振興と改革』を企画した。岩崎（2013）は、日本の人口動態の特徴を先進諸国と比較して、高齢者や女性の雇用・就労支援、生きがいと健康、移民の文化的融合という方策に生涯学習振興の可能性を見出した<sup>(77)</sup>。生涯学習事業を今後の成長産業と捉えて、「少子化に伴って、教育や学習の領域で学校教育の占める割合は相対的に低くなり、反対に生涯学習振興は、より重要視されていくことになろう」<sup>(78)</sup>と展望した。伊藤（2013）は、日本で最も高齢化率の高い7町村を対象とした調査を行い、超高齢化町村における行政課題としての生涯学習振興の実態から、地域振興施策における生涯学習の機会に視野を広げた展望を描いた<sup>(79)</sup>。その間、ESD をめぐる実践と研究は、2005年から2014年までを計画期間とする UN-DESD と並行しながら蓄積された。日本社会教育学会は、日本環境教育学会との共同プロジェクトで議論を深めて、2015年に年報として『社会教育としての ESD ―持続可能な地域をつくる―』をまとめた。

持続可能な地域を構想するうえで、その社会の包容性が課題になる。そのなかで、地域を支える仕組みとして、参加、協働、自治、ソーシャル・キャピタルについて考察が進められている。田中（2007）は、楽観的な市民参加論への批判を乗り越えるべく、運営に参加する態度の弱い〈他者〉の排除を回避してつながりを育てるソーシャル・キャピタルに着目した<sup>(80)</sup>。また、新川（2007）は、行財政

改革のなかで行政関与が相対的に縮小するなかで、「新しい公共」の担い手として台頭したNPOに着目し、行政との協働について論じた<sup>(81)</sup>。さらに、楠野（2009）は、協働という考え方をもとに、学習と地域づくりをつなげる枠組みを考察した<sup>(82)</sup>。市民による財政白書づくりの過程から、「市民と行政は立場を明確にしながら、緊張関係を保ちつつ、相互に対等な立場でまちづくりについて議論する新たな関係性を生み出している」<sup>(83)</sup>と分析した。また、自治をめぐっては、上田（2012）が市民による自治基本条例の制定過程を踏まえて、権利としての学習を条例として位置づける可能性について議論した<sup>(84)</sup>。

社会的排除への問題意識から地域をみたとき、宮崎（2006）は、制度的、経済的な構造で規定される社会へのマクロな分析と個人に即したミクロな分析を媒介する枠組みとして、ソーシャル・キャピタルを捉えている<sup>(85)</sup>。ソーシャル・キャピタルをめぐっては、その形成と蓄積の過程に生涯学習・社会教育の実践や仕組みを位置づけて、国内外の地域と自治体の事例分析を行った松田（2012）の研究が代表的である<sup>(86)</sup>。さらに荻野（2011）は、中間集団の活動を通して形成されるソーシャル・キャピタルに着目して、そのネットワークを分析しながら、生涯学習の果たす役割を考察している<sup>(87)</sup>。また、関係態としての個人が動的プロセスとしての社会をつくる営みについて考究した牧野（2014）は、関係を分配・所与から生成・循環へと転回させるところに、生きることとしての学びを捉えている<sup>(88)</sup>。

以上のような最近10年間の生涯学習・社会教育学の研究動向を踏まえたとき、厳しい社会変動と教育再編の動きを組み替えていくために、人間と社会の〈つながり〉にアプローチした研究の蓄積が注目される。人口減少社会かつ3.11後社会という時代を乗り越えていく道を切り拓くために、〈つながり〉が生み出す学びを明らかにする研究が求められている。

## 註

- （1） 大野晃『限界集落と地域再生』高知新聞社、2008年。
- （2） 杉田聡『買物難民—もうひとつの高齢者問題』大月書店、2008年。
- （3） 小林傳司『トランス・サイエンスの時代—科学技術と社会をつなぐ—』NTT出版、2007年。
- （4） 高橋満『コミュニティワークの教育的実践—教育と福祉とを結ぶ—』東信堂、2013年、pp. 32–36。
- （5） 日本社会教育学会60周年記念出版部会編『希望への社会教育— 3.11後社会のために

- 一』東洋館出版社，2013年。
- (6) 石井山竜平編『東日本大震災と社会教育— 3・11後の世界にむきあう学習を拓く—』国土社，2012年。
- (7) 千葉悦子・松野光伸『飯館村は負けない—土と人の未来のために—』岩波書店，2012年。
- (8) 増田寛也編『地方消滅』中央公論新社，2014年。
- (9) 小田切徳美『農山村は消滅しない』岩波書店，2014年。
- (10) 佐藤一子編『地域学習の創造—地域再生への学びを拓く—』東京大学出版会，2015年。
- (11) 同上，p. 2。
- (12) 国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口（平成24年1月推計）」p. 11。
- (13) 同上。
- (14) 鈴木敏正『持続可能な発展の教育学—ともに世界をつくる学び—』東洋館出版社，2013年。
- (15) 松田武雄編『社会教育福祉の諸相—欧米とアジアの比較研究—』大学教育出版，2015年。
- (16) 手打明敏「近年の社会教育・生涯学習研究の動向—日本社会教育学会・日本生涯教育学会の年報の検討—」筑波大学教育学会『筑波教育学研究』第3号，2005年，pp. 163-177。
- (17) 小山忠弘「生涯学習の新たな基盤整備に向けて」『日本生涯教育学会年報』第29号，2008年，p. i。
- (18) 廣渡修一「『学習成果の活用』に関する覚書—社会教育法改正をめぐる—」同上書，pp. 21-38。
- (19) 井上英之「社会教育法改正問題を考える」『日本社会教育学会年報』第54集，2010年，pp. 24-37。
- (20) 同上，p. 24。
- (21) 長澤次次「社会教育法制改編の動向と課題—2008年社会教育法改正をめぐる—」同上書，pp. 52-69。
- (22) 姉崎洋一「社会教育法制改編の立法過程における構造的特質—2008年法改正に即して—」同上書，pp. 38-49。
- (23) 同上，pp. 44-45。
- (24) 李正連「韓国における平生教育法の改正と自治体の取り組み」同上書，pp. 190-203。
- (25) 呉遵民・黄欣著，上田孝典訳「中国『生涯教育法』の立法思想とその構造」東京・沖縄・東アジア社会教育研究会『東アジア社会教育研究』第19号，2014年，pp. 61-72。
- (26) 佐藤晴雄「コミュニティ・スクールが創る新たな『つながり』の可能性—全国調査の結果を踏まえて—」日本学習社会学会『学習社会研究』第2号，2013年，pp. 62-71。
- (27) 同上，p. 71。
- (28) 出口寿久「学校・地域・家庭の連携と地方再生」『日本生涯教育学会年報』第36号，

- 2015年, pp. 3-19。
- (29) 同上, p. 12。
  - (30) 上野景三「自治体社会教育の再定義と社会教育ガバナンス」『日本社会教育学会年報』第53集, 2009年, pp. 10-25。
  - (31) 同上, p. 14。
  - (32) 同上, pp. 14-15。
  - (33) 同上, p. 15。
  - (34) 廣瀬隆人「まえがき」『日本社会教育学会年報』第55集, 2011年, pp. 1-3。
  - (35) 梶野光信「教育行政における『地域教育』の位置—東京都の『地域教育プラットフォーム構想』を手掛かりに一」同上書, pp. 49-59。
  - (36) 佐藤晴雄「地域ガバナンスから見たコミュニティ・スクールの意義と課題—大人の学びの過程に注目して—」同上書, pp. 60-73。
  - (37) 志々田まなみ・佐々木保孝・天野かおり「学校とともにある地域づくりを促す『協働』に関する考察」『日本生涯教育学会年報』第36号, 2015年, pp. 183-199。
  - (38) 同上, p. 197。
  - (39) 柴田彩千子「キャリア教育を支援する成人の学び—『学びをつくるコラボレーション』の醸成—」『日本社会教育学会年報』第55集, 2011年, pp. 132-144。
  - (40) 明石要一・岩崎久美子・金藤ふゆ子・小林純子・土屋隆裕・錦織嘉子・結城光夫『児童の放課後活動の国際比較—ドイツ・イギリス・フランス・韓国・日本の最新事情』福村出版, 2012年。
  - (41) 日本公民館学会編『公民館・コミュニティ施設ハンドブック』エイデル研究所, 2006年。
  - (42) 同上, p. 4。
  - (43) 日本公民館学会編『公民館のデザイン—学びをひらき, 地域をつなぐ』エイデル研究所, 2010年。
  - (44) 小池源吾・天野かおり・佐竹智子「自治体改革と公民館の変貌」『日本社会教育学会年報』第53集, 2009年, pp. 86-98。
  - (45) 手打明敏・上田孝典・丹間康仁「つくば市公民館の『地域交流センター』改組問題」筑波大学生涯学習・社会教育学研究室『筑波大学「地域と教育」研究会報』第2号, 2011年, pp. 28-41。
  - (46) 荒井容子「コミュニティをめぐる諸政策の動向と公民館」『日本公民館学会年報』第4号, 2007年, pp. 17-26。
  - (47) 同上, p. 23。
  - (48) 松田武雄「自治体改革のもとでの社会教育ガバナンス」『日本社会教育学会年報』第53集, 2009年, pp. 180-193。
  - (49) 同上, p. 189。
  - (50) 添田祥史「広域過疎自治体におけるコミュニティ施策と社会教育」同上書, pp. 99-110。

- (51) 生島美和「地域社会教育施設としての公民館実践分析への新たな研究視角—公立図書館をめぐる調査研究の動向から—」『日本公民館学会年報』第5号, 2008年, pp. 16-26。
- (52) 手打明敏「公民館の国際比較研究—東アジア地域の CLC と公民館—」『日本公民館学会年報』第7号, 2010年, pp. 6-17。
- (53) 大安喜一「コミュニティ学習センターにおける住民の参加と協働—タイ・ウボン・ラチャタニ県を事例として—」『筑波教育学研究』第10号, 2012年, pp. 1-18。
- (54) 内田光俊「『ESD 推進のための公民館- CLC 国際会議』の意義と成果」『日本公民館学会年報』第11号, 2014年, pp. 116-127。
- (55) 日本社会教育学会企画出版編集委員会編『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像—』東洋館出版社, 2009年。
- (56) 佐久間章「地域の生涯学習推進と指導者—社会教育主事の養成と登用を視点に—」『日本生涯教育学会年報』第32号, 2011年, pp. 37-53。
- (57) 廣瀬隆人「学校・家庭・地域の連携と社会教育主事の役割」『日本社会教育学会年報』第55集, 2011年, pp. 76-89。
- (58) 同上, p. 86。
- (59) 同上, p. 88。
- (60) 上杉孝實「公民館職員研究の到達点と課題を探る—専門性の内容検討を柱として—」『日本公民館学会年報』第8号, 2011年, pp. 6-15。
- (61) 同上, p. 11。
- (62) 同上, p. 13。
- (63) 佐藤進「公民館長研究の必要性—専門性の内容検討を柱として—」『日本公民館学会年報』第9号, 2012年, pp. 6-9。
- (64) 日本社会教育学会編『地域を支える人々の学習支援—社会教育関連職員の役割と力量形成—』東洋館出版社, 2015年。
- (65) 田中雅文「社会教育関連職員への期待と取り巻く環境の変化—本書の背景と構成—」同上書, pp. 11-20。
- (66) 山田定市「グローバリゼーションのもとにおける地域づくり—新たな協同と学習の可能性—」『日本社会教育学会年報』第49集, 2005年, pp. 36-48。
- (67) 小栗有子「成人教育からみた持続可能な開発のための教育の意義と可能性」同上書, pp. 173-185。
- (68) 降旗信一「国連持続可能な開発のための教育の10年 (UN-DESD) における社会教育の課題」同上書, pp. 186-198。
- (69) 前平泰志「〈ローカルな知〉の可能性」『日本社会教育学会年報』第52集, 2008年, pp. 9-23。
- (70) 同上, p. 15。
- (71) 廣瀬隆人「ローカルな知としての地域学」同上書, pp. 39-49。
- (72) 同上, p. 46。
- (73) 末本誠「人生の出来事 (ライフ・イベント) と学び—『自己』を基軸とした『ローカ



- ルな知』の可能性―」同上書，pp. 26－38。
- (74) 安藤耕己「〈教育的〉な『若者組』『子ども組』の成立―青年集団・子ども集団の歴史的原像をめぐる言説とフォークロリズム―」同上書，2008年，pp. 145－156。
- (75) 池谷美衣子「社会教育学研究の視角としての『労働と余暇』の限界性克服に向けた一試論―ワーク・ライフ・バランスをめぐる議論を手がかりにして―」筑波大学大学院人間総合科学研究科教育基礎学専攻『教育学論集』第5集，2009年，pp. 101－127。
- (76) 岡幸江「草の根福祉 NPO における暮らしの関係性の再構築」『日本社会教育学会年報』第51集，2007年，pp. 35－47。
- (77) 岩崎久美子「先進諸国に見る少子高齢化に向けた生涯学習振興」『日本生涯教育学会年報』第34号，2013年，pp. 77－94。
- (78) 同上，pp. 92－93。
- (79) 伊藤真木子「超高齢化社会における生涯学習振興」同上書，pp. 131－146。
- (80) 田中雅文「社会教育施設を運営する市民組織のコミュニティ形成機能―『参加の陥穽』論の超克に向けて―」『日本社会教育学会年報』第51集，2007年，pp. 48－60。
- (81) 新川達郎「地方自治体における NPO 政策と社会教育」同上書，pp. 76－88。
- (82) 楠野晋一「社会教育再編と市民財政白書づくり運動―財政学習による新たな対抗軸の形成―」『日本社会教育学会年報』第53集，2009年，pp. 154－166。
- (83) 同上，p. 165。
- (84) 上田孝典「自治基本条例と住民の学習―つくば市自治基本条例の策定をめぐって―」『筑波大学「地域と教育」研究会報』第3号，2012年，pp. 25－33。
- (85) 宮崎隆志「モデルなき時代の社会教育」『日本社会教育学会年報』第50集，2006年，pp. 9－19。
- (86) 松田武雄編『社会教育・生涯学習の再編とソーシャル・キャピタル』大学教育出版，2012年。
- (87) 荻野亮吾「社会的ネットワークの形成に中間集団が果たす役割―JGSS-2003を用いた分析―」『日本生涯教育学会年報』第32号，2011年，pp. 125－141。
- (88) 牧野篤『生きることとしての学び―2010年代・自生する地域コミュニティと共変化する人々―』東京大学出版会，2014年。